Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe
Oficina Regional de Educación de UNESCO
Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000

La educación en América Latina y El Caribe
LOS PROCESOS PEDAGOGICOS

María Amelia Palacios
TAREA (Perú)

La siguiente reflexión aborda los asuntos centrales que nos planteara la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para esta reunión. Estos son: i) la situación actual de los procesos pedagógicos en la Región, ii) los escenarios deseables, probables y posibles de práctica pedagógica que pueden contribuir a hacer viable en nuestros países el derecho de todos los latinoamericanos a una educación de calidad y iii) de quiénes depende que se realicen estos cambios así como las condiciones que pueden facilitarlos.

Entenderemos los procesos pedagógicos como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cambiar estas prácticas, relaciones y saberes implica por tanto influir sobre **la cultura** de los diversos agentes que intervienen en los procesos de enseñar y aprender. Los cambios culturales como sabemos requieren, entre otros factores importantes, de sostenibilidad en el tiempo para concretarse. No son de corto plazo.

Cambiar procesos pedagógicos supone entonces transformar acontecimientos complejos en los que están implicados un conjunto de elementos y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros. Es esta complejidad la que hace recomendable estudiarlos y **aprender a comprenderlos**. Un mayor y mejor conocimiento de la naturaleza compleja de los procesos pedagógicos puede ayudarnos a acertar en la selección de estrategias y medios para impulsar cambios en ellos y así remontar, con el compromiso de los actores, las brechas que actualmente separan las prácticas pedagógicas dominantes de las deseables.

No es posible eludir en este análisis y prospectiva a los **agentes, contextos y procesos** que condicionan la calidad de las prácticas pedagógicas. La calidad de éstas no depende única ni principalmente de recursos técnico - pedagógicos (material didáctico, número de estudiantes por profesor, disponibilidad de textos) ni de las interacciones que ocurren en el aula entre. La calidad de la enseñanza y

el aprendizaje está también asociada al contexto socioeconómico, las tradiciones e ideología de los participantes en el acto educativo y las políticas públicas que regulan el sistema. ¿O acaso la política de ampliación de la cobertura a costa de la reducción de horas de estudio en el sistema escolar no ha afectado la calidad pedagógica y los resultados de aprendizaje en la escuela pública?. La experiencia de América Latina y El Caribe muestra que unos son los efectos pedagógicos de una política elitista en educación y, otros, los de una política democratizadora.

Por ello afirmamos que la calidad de los procesos pedagógicos puede lograrse o frustrarse en sus agentes, en los contextos o en los procesos concretos de distinto signo que marcan a nuestras sociedades.

Cuando decimos los agentes nos referimos no sólo a los maestros, estudiantes o a los padres de familia, sino a todos los que tienen poder de marcar con su aportación la experiencia educativa[1]: los organismos responsables de la política educativa mundial (que influyen sobre las metas, políticas, estrategias y recursos financieros asignados a las reformas), los responsables de las políticas educativas nacionales (que regulan las reformas educativas en los países, definiendo las metas, prioridades y estrategias y asignando recursos); los sindicatos y organizaciones magisteriales (con su cultura pedagógica, prácticas, saberes, intereses). Es indudable, sin embargo, que los equipos docentes y los profesores individualmente considerados, los formadores de maestros, los líderes de opinión en educación, las asociaciones de padres de familia, las familias, los especialistas y los estudiantes tienen una responsabilidad propia en estas experiencias. Como vemos la transformación de los procesos pedagógicos involucra a muchos y diversos agentes.

Procesos políticos como el autoritarismo, la democracia, la institucionalidad, estimulan o frenan según sea el caso, procesos pedagógicos en el aula, la escuela o la organización social. Lo mismo sucede con procesos económicos (pobreza extrema, inversión pública destinada a la educación, salarios magisteriales) y procesos sociales (desigualdades sociales, violencia, participación).

El sentido y contenidos de los procesos pedagógicos interesa a la ciudadanía porque influye directamente sobre la calidad de los aprendizajes deseados por la población que a su vez están vinculados a sus ideas de progreso y bienestar; e interesa a las fuerzas políticas, los sindicatos docentes y los gobiernos, porque en ellos se juega su proyecto modernizador o de cambio educativo. Los procesos pedagógicos pueden contribuir o frustrar fines educativos socialmente relevantes, entre ellos uno de los más potencialmente transformadores de la educación latinoamericana: la **democratización educativa** vía la búsqueda de **calidad** en la educación básica **para todos**.

---

1. LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LA REGIÓN

La mayoría de países de la Región viene desarrollando procesos de reforma o modernización de sus sistemas educativos desde hace diez o más años. En esta ola de reformas educativas han influido, sin duda, el proceso abierto con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) y el posterior seguimiento de los compromisos realizado por las agencias socias de Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial.

La Declaración Mundial de Educación para Todos, como antes lo fue el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, fue un claro llamado a realizar esfuerzos nacionales por ampliar el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas a la educación básica. Pero también fue un llamado a acometer una tarea más compleja: la de centrar la atención de las políticas educativas en los aprendizajes y, consiguientemente, en la calidad de los procesos pedagógicos.

A partir de Jomtien el mejoramiento de la calidad de la educación empieza a entenderse como **el mejoramiento de los resultados de aprendizaje,** y los países se aprestan a definir las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones, encarar la adecuación de los contenidos educativos a esas necesidades y promover la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales de los diversos agentes educativos responsables de la educación básica.

La reunión de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe realizada en la ciudad de Quito en abril de 1991, constituye un hito importante en la definición de las prioridades de cambio en la educación latinoamericana en el contexto de la Declaración de EPT. En ella los Ministros se comprometieron a trabajar en cuatro transformaciones, una de las cuales reconocía que se requerían ***cambios radicales en los procesos pedagógicos*** para elevar la calidad de la educación y recomendaba la transformación de la gestión educativa, la articulación de la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, y cambios en la pedagogía y en los contenidos de la enseñanza para hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población.

Guillermina Tiramonti describe bien esta reorientación cuando dice que de lo que se trata es de recuperar **la especificidad educativa de las reformas**, poniendo especial atención a la tarea pedagógica que había sido desplazada por una función netamente socializadora y por el asistencialismo en las instituciones encargadas de atender a los sectores populares.

Cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, auspiciado por la Oficina Regional de

Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO concluía que a pesar de la existencia de experiencias en la Región para renovar los procesos pedagógicos, no habían *cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente*. En esta valoración se insinuaban ya dos indicadores que han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en los debates sobre la calidad: **los resultados de aprendizaje y el desempeño docente**.

Al 2000, la evaluación subregional de EPT realizada en Santo Domingo, concluyó que durante la década de los noventa los países habían otorgado gran importancia a los aprendizajes de los alumnos y a la medición de sus resultados pero, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad, los estudios de medición de resultados de aprendizaje indicaban que una parte importante de niños y niñas en cuarto grado de primaria presentaba "**serias deficiencias** para comprender el mensaje de un texto sencillo y para realizar cálculos y operaciones aritméticas elementales". ¿Fueron los procesos pedagógicos los principales responsables de estos pobres resultados?

Queremos llamar la atención sobre dos asuntos en este breve diagnóstico. Uno se refiere al grado de relevancia que las transformaciones pedagógicas han tenido en la práctica real de las reformas latinoamericanas. Sabemos que son centrales en la retórica de las mismas pero ¿qué lugar han ocupado en las agendas nacionales de política educativa? El segundo asunto es el de las estrategias elegidas por los países para promover cambios en los procesos pedagógicos, especialmente aquellos que transcurren en el sistema escolar.

1.1. La relevancia de las transformaciones pedagógicas en las reformas

Carnoy y De Moura Castro estudiaron las reformas educativas de los ochenta en la Región y clasificaron según sus propósitos. Encontraron que habían reformas por razones de financiamiento, reformas por razones de competitividad y reformas por razones de equidad. Estas últimas, según los autores, son las que se proponen elevar **de manera equitativa** la calidad de la educación a un costo público inferior. Advirtieron, sin embargo, que ninguna de las reformas estudiadas podía ubicarse estrictamente en una sola categoría. Todas ellas estaban comprometidas en uno y otro grado con los tres propósitos. Cabe preguntarse entonces cuántas de estas reformas empezaron a atender la calidad habiendo realizado incrementos significativos en el financiamiento público y privado de la educación, sin lo cual la calidad es una ilusión. Y cuánto de ese financiamiento se orientó a mejorar la calidad de los procesos pedagógicos.

Un indicador que puede ser útil para reflejar esta prioridad es el gasto anual por alumno en la educación básica y su composición (gasto en profesores, infraestructura, equipamiento, entre otros). De tener lo pedagógico un lugar prominente en las reformas el gasto público por alumno tendría que haberse incrementado de manera significativa. Sabemos que en algunos países las familias están aportando al financiamiento de la educación pública con el fin de evitar que se deteriore aún más su calidad. En el Perú el gasto de las familias en

escuelas públicas de educación primaria fue de 41 dólares anuales promedio en 1994. Si a esta cifra se le agrega el gasto del sector público por alumno se obtiene un gasto total (sector público más familias) de 172.6 dólares por estudiante matriculado.

Pero en el caso peruano los incrementos más importantes en el gasto público en educación durante los noventa ocurrieron en los gastos de capital que se concentraron en infraestructura, mobiliario y equipos, y se dirigieron sobretodo a los centros urbanos de mayor densidad demográfica, no necesariamente a los de mayor pobreza. De allí que conocer cómo se compone el gasto puede ser también revelador de las prioridades políticas.

1.2. Similitud de estrategias de cambio pedagógico

La mayoría de los países de la Región, a pesar de sus diversos puntos de partida, puso en marcha estrategias muy similares para mejorar la calidad de la educación básica. Destacan las reformas curriculares, la capacitación masiva de docentes en ejercicio, la dotación de textos y material didáctico a los centros educativos, la modernización de la gestión institucional y la evaluación de los aprendizajes. Remitimos a los interesados a consultar el análisis que ha realizado José Rivero sobre los procesos de reforma y modernización educativa de nueve países de América Latina y El Caribe que incluye sus estrategias. Aquí nos limitamos a realizar algunos apunte sobre las estrategias de reforma mencionadas.

a) Las reformas curriculares se concentraron en la modernización de los objetivos y contenidos del currículo y las orientaciones pedagógicas para los docentes. Aunque la descentralización de las decisiones sobre el currículo escolar y las estrategias de enseñanza y aprendizaje es central en la lucha por la autonomía pedagógica de las escuelas, los gobiernos latinoamericanos no renunciaron a prescribir - con mayor o menor precisión - lo que debe ser enseñado en las escuelas (fines y contenidos) y cómo debe organizarse el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que varió de un país a otro fue el grado de participación del profesorado y otros actores de la sociedad en estas definiciones. En muchos la adecuación del currículo a las nuevas necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones y a sus proyectos de desarrollo, quedó solo en manos de los responsables políticos de las reformas y de expertos.

La renovación curricular alcanzó en muchos casos sólo a la educación primaria de menores, en unos pocos incluyó a la educación inicial/preescolar y a la secundaria o media. En algunos países como el Perú, ello perjudicó la inversión en la calidad de la educación secundaria. Los resultados de las reformas curriculares fueron principalmente tres: **los diseños curriculares básicos** (Parámetros Curriculares Básicos en Brasil, Contenidos Básicos Comunes en Argentina, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Chile,

Estructura Curricular Básica en Perú), la **elaboración y distribución de materiales educativos** (principalmente textos escolares, guías para los docentes y material didáctico de apoyo al aprendizaje) y una **mayor autonomía a los centros** educativos para tomar decisiones curriculares. El margen de libertad para que los centros escolares contextualizaran y enriquecieran el currículo básico no estuvo acompañado de apoyo suficiente a los equipos docentes de los centros para llevar a cabo estos procesos.

No fueron atendidas las necesidades básicas de aprendizaje de importantes sectores de población adolescente, joven y adulta que no tuvo oportunidad de acceder o culminar la educación básica en nuestros países.

b) La capacitación masiva de docentes en servicio, como tantas veces en el pasado, acompañó a la reforma curricular. El enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción; ganó presencia en las orientaciones pedagógicas de las reformas y en los procesos de capacitación docente. No obstante, dicho enfoque exige docentes preparados para estimular la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, tarea para la que muchos de nuestros profesores y profesoras no están habilitados, porque ni en su experiencia escolar ni en su formación para la docencia, fueron sujetos de un proceso pedagógico semejante.

El Perú, por ejemplo, se planteó como eje central de su política de largo plazo **el cambio de paradigma educativo** (énfasis en el aprendizaje y en el rol del sujeto que aprende, relevancia social de los aprendizajes, centralidad del actuar), pero se concentró en el corto plazo en las estrategias arriba mencionadas a las que agregó, como dijéramos antes, la mejora de la infraestructura escolar y programas de apoyo social a niños y niñas en situación de pobreza (seguro escolar gratuito, desayuno escolar, prendas de vestir) estos últimos administrados por el Ministerio de la Presidencia.

El siguiente testimonio de un formador de maestros de un Instituto Superior Pedagógico del Perú es ilustrativo de las inseguridades que genera entre los docentes el tránsito de prácticas basadas en las formalidades conocidas de la escolaridad, hacia otras centradas en los sujetos que aprenden, la diversidad de procesos pedagógicos y la construcción activa de conocimientos:

> *"Esto del Nuevo Enfoque Pedagógico nos está creando una serie de desfases, como no se nos ha dado una capacitación, existen opiniones diversas, se siente mucha inseguridad, no hay unidad de criterios entre nosotros mismos, los docentes. Se aprecia más la problemática en la Práctica Profesional, cuando orientamos las sesiones de aprendizaje, la elaboración de las actividades, en la preparación de las practicantes para la búsqueda del "conflicto cognitivo".... el descubrimiento".*

Debido a las debilidades formativas de los profesionales que realizan la capacitación docente y al afán de mostrar resultados rápidos, se ha propiciado en

algunos casos un vaciamiento de contenidos en beneficio de la forma: la metodología activa es más importante que el proceso de construcción de significados (valores, habilidades o conocimientos) que éstas deberían contribuir a suscitar en los estudiantes.

La situación salarial de los docentes y las condiciones de precariedad material y organizativa en las que se educa en la mayoría de nuestros sistemas educativos públicos, conspira contra la idea de que el cambio pedagógico es posible o viable, a pesar del interés que muestran los docentes por aprender. Si bien se han iniciado algunas medidas para mejorar la situación de los docentes en algunos países de la Región, en otros como el Perú la reducción de las remuneraciones reales de los docentes ha sido drástica. Persisten en general en la Región problemas con las condiciones de trabajo, la profesionalización, la formación inicial y la capacitación en servicio.

c) La dotación de material educativo a las escuelas. Según la evaluación latinoamericana de las metas de EPT, una tercera parte de los países optó por el *libro de texto gratuito* como medida de apoyo al proceso de aprendizaje, tres distribuyeron libros de texto y materiales didácticos y pedagógicos bilingües, mientras que más de una cuarta parte de los países reportó la dotación de paquetes didácticos, bibliotecas de aula y bibliotecas escolares. En los informes nacionales no se encontraron referencias acerca del uso de nuevas tecnologías para la enseñanza.

d) La modernización de la gestión educativa. Se hicieron esfuerzos para mejorar la capacidad de las instituciones educativas y organismos administrativos para elevar la calidad de su servicio y gestionar los procesos pedagógicos. Entre ellos, uno de los más interesantes ha sido la elaboración de proyectos educativos de centro. No obstante, dado el peso que ha tenido la modernización de la gestión en algunas reformas es necesario preguntarse, como lo hace Ramón Casaverde citado en el estudio de Schwartzman, si estamos frente a esfuerzos sostenidos de cambio pedagógico o más bien ante procesos de modernización de la gestión que no necesariamente inciden sobre el núcleo del quehacer pedagógico.

e) La evaluación de los aprendizajes. Durante esta década se generaron sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes. Rosa María Torres ha precisado con mucha agudeza como presionados por mostrar resultados los países han ido convirtiendo la propuesta de Jomtien de concentrar la atención en el aprendizaje, en la práctica de mejorar y evaluar el rendimiento escolar. La obsesión por los resultados ha hecho descuidar los procesos para lograrlos.

Las mediciones han servido para confirmar las profundas desigualdades existentes en los aprendizajes entre los países de la Región y los países desarrollados y al interior de nuestros países. Muchos de estos resultados no se han dado a conocer por evitar la crítica social y la consecuente pérdida de credibilidad en las reformas y de la motivación para participar en ellas. No sabemos, salvo en casos como el Programa de las 900 Escuelas en Chile, cuánto

han servido las evaluaciones del rendimiento escolar para modificar decisiones de inversión o prioridades de atención educativa.

2. ESCENARIOS DESEABLES DE CAMBIO PEDAGÓGICO

Hace quince años GRADE realizó un estudio sobre Futuros Deseados en el Perú. A partir de entrevistas a 70 líderes de diversos campos de actividad en torno a cómo deseaban fuera el Perú en el 2010, las investigadoras McLauchlan y Acosta construyeron tres escenarios que denominaron el Perú Moderno, el Perú Federal y el Perú Comunitario y que incluían futuros deseados en la educación. Muchas de las imágenes de futuro sobre la educación expresadas por los entrevistados de entonces, se mantienen vigentes para los sistemas educativos de estos tiempos: igualdad de oportunidades, acceso a tecnologías de la información, descentralización y diversificación del currículo, educación en lengua materna, un Estado que regule los contenidos mínimos de la educación y evalúe los logros curriculares, educación permanente. Respecto a los fines se quería una educación que formara el juicio crítico y para la toma de decisiones razonada y democrática, que capacitara para el trabajo, educara en la solidaridad y utilizara una metodología basada en la investigación y el trabajo en grupo. No parecen ser las ideas sobre el futuro las que escasean entre los líderes, sino la fuerza y voluntad políticas, las capacidades nacionales reunidas y orientadas por un proyecto común y ciertas condiciones para realizarlas.

América Latina ha sido prolífica en propuestas de cambio educativo. Existe una importante producción intelectual en la Región respecto a los desafíos que tendrán que afrontar nuestros sistemas educativos desde hoy. Sólo en la década de los noventa se han generado muchas propuestas de acción desde los países, organismos regionales y multilaterales. Documentos regionales como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* de CEPAL/UNESCO (1992), *Educación en las Américas. Calidad y equidad en el proceso de globalización* de la OEA (1998), el *Marco de Acción Regional* acordado en Santo Domingo (febrero del 2000), el *Pronunciamiento Latinoamericano* con oportunidad del Foro Mundial en Dakar o documentos mundiales como el *Marco de Acción de Dakar* aprobado en el Foro Mundial de Educación en abril del 2000, renuevan y enriquecen los compromisos de Educación para Todos y establecen nuevo plazo para lograrlos. Los escenarios deseados en la educación regional, las tendencias (lo probable) respecto a los procesos pedagógicos y lo que habría que hacer durante los próximos 15 años están más o menos diseñados en estos y otros documentos

Hay asimismo un grado importante de consenso respecto a los factores sobre los que habría que actuar para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos en las aulas y escuelas: el tiempo disponible para aprender, la formación, experiencia y satisfacción profesional del docente, proyecto escolar compartido, pertinencia y

descentralización de las decisiones sobre el currículo, disponibilidad y variedad de recursos para aprender, protagonismo del estudiante en el aprendizaje, relevancia de su experiencia, cultura y saberes, trabajo en equipo, sistemas de evaluación de procesos y resultados de aprendizaje, responsabilidad por los procesos y resultados, fomento de innovaciones pedagógicas, acceso a resultados de investigación, participación de los padres de familia, servicios de salud y nutrición.

Creemos, sin embargo, que hay seis dimensiones o variables sobre los que los Estados y sociedades latinoamericanas deberían concentrar sus esfuerzos para construir los escenarios deseables de práctica pedagógica. Estas dimensiones son:

2.1. La equidad: Mejor educación para los pobres

La equidad en la educación supone poner al alcance de todas las personas oportunidades semejantes para aprender, lo que incluye condiciones materiales mínimas, estímulos y procesos organizados para el desarrollo integral de su capacidades afectivas, intelectuales y físicas. Por ello lo deseable es que los sistemas educativos de los países de América Latina y el Caribe logren que todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas **aprendan** las habilidades, valores y conocimientos para la vida que sus respectivas sociedades han considerado relevantes de aprender para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida de las familias y las comunidades. El Pronunciamiento Latinoamericano con ocasión del Foro Mundial de Dakar lo precisa bien: **igualar los resultados de aprendizaje son la verdadera medida de una política de justicia educativa**.

Esta es la tarea fundamental de la educación básica, llamada antes "educación de base" y entendida como educación popular y de masas, educación universal. La educación básica ha estado entre los fines de la UNESCO desde 1946 y siempre se fundamentó en la necesidad de alcanzar para todas las personas un mínimo estándar de vida, lo que incluía un nivel de educación y de bienestar material "por debajo del cual ningún grupo de pueblos debería estar autorizado a descender en el mundo actual"

Lo probable en los próximos años es que la demanda social por una educación básica **para todos** se mantenga viva e incluso crezca en la Región, especialmente en las ciudades, con el importante agregado de la exigencia de calidad. Ello confirmará el alto valor simbólico y movilizador que este concepto tiene para la población de nuestros países. La población exigirá a la escuela u otras modalidades de educación básica le proporcione los aprendizajes fundamentales para seguir aprendiendo con autonomía y acceder a niveles superiores de conocimiento.

En sociedades tan desiguales como las latinoamericanas y con insuficiencia crónica de recursos, un esfuerzo de incorporación de los excluidos a la educación básica de calidad requiere de **un pacto social** sobre la base de algunos consensos y grandes dosis de solidaridad con los más desposeídos de

oportunidades. En ello han avanzado algunos países y en muchos otros se requiere fomentarlos. Este pacto social puede ayudar a crear un clima favorable para que los maestros, padres de familia y estudiantes, además de las autoridades, se sientan involucrados en un esfuerzo común por el cambio educativo y aporten lo mejor de su creatividad y disposición para lograrlo.

Para contrarrestar la aguda segmentación de nuestros sistemas educativos que ofrecen una educación pobre a los pobres, Estados y sociedades deberán desarrollar de manera sostenida en el tiempo **políticas que generen mayor equidad** en las oportunidades educativas empezando por la población históricamente excluida de la educación básica en América Latina (poblaciones indígenas, primera infancia, niñas y mujeres, niños y adolescentes trabajadores, jóvenes y adultos pobres....). Por ello son tan pertinentes para América Latina los compromisos de Dakar con la ampliación del cuidado y educación integral de la primera infancia, las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos con acceso equitativo a programas de aprendizaje apropiado, habilidades para la vida y la ciudadanía, mejora de los niveles de alfabetización y acceso equitativo a la educación básica y continua para todos los adultos, eliminación de la desigualdad de género en la educación primaria y secundaria.

Las **políticas de discriminación positiva** han permitido asignar más recursos a programas educativos dirigidos a los más pobres. Para mejorar las oportunidades de aprender de los más pobres son necesarios asimismo programas de nutrición y salud.

TAREA participa desde 1996 en el Proyecto de Innovaciones Educativas para el Distrito de Independencia (PIEDI) que se implementa en tres escuelas primarias de un distrito popular de la ciudad de Lima conformado por familias de bajos ingresos. Este proyecto es producto de un esfuerzo cooperativo que ha involucrado en maneras y grados diferentes al gobierno nacional, una universidad privada (Universidad Peruana Cayetano Heredia), a un consorcio de ONGs especializadas en asuntos educativos, organizaciones empresariales y la comunidad misma del distrito de Independencia. Los objetivos del PIEDI son mejorar la calidad de la educación, fortalecer la gestión de las escuelas y mejorar las condiciones de aprendizaje. Tiene cuatro componentes: (1) el desarrollo de un curriculum integral cuyo eje funcional es ayudar al alumno a adquirir habilidades y competencias importantes, (2) el desarrollo de un modelo participativo de gestión escolar, (3) la provisión de servicios para mejorar el aprendizaje y (4) el fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia.

El objetivo del componente de provisión de servicios para mejorar el aprendizaje es reducir la morbilidad entre la población estudiantil de las escuelas del proyecto. Ofrece para ello tres servicios: de salud y saneamiento, psicológicos y recursos para el aprendizaje. Desde los inicios del proyecto el trabajo por la salud de los niños, al presentar resultados más visibles y concretos, generó en las escuelas una gran expectativa y contribuyó a la movilización y compromiso de toda la comunidad educativa. En esta tarea tienen una papel fundamental las

maestras coordinadoras de salud a través de la atención que brindan los botiquines escolares, abiertos a la comunidad, y a del impulso y monitoreo de cinco campañas de salud (control de peso y talla, salud bucal, desparasitación, pediculosis y protección del medio ambiente). En dos de las escuelas, los niños y niñas por aula se han organizado como amigos de la salud. Si bien ha disminuido el porcentaje de estudiantes con algún grado de desnutrición de 81% en 1998 (año del Fenómeno del Niño) a 67.5% en 1999 y hay un 3.5% menos con desnutrición crónica, la proporción de niños y niñas con problemas de nutrición sigue siendo alto.

Una evaluación externa del proyecto realizada en 1998 concluyó que la experiencia del PIEDI demuestra que la integración de agentes de salud, psicopedagógicos, de habitat, medio ambiente y el conjunto de servicios y dominios que se ejecutan, además de dar una visión integral del hecho educativo, permiten convertir al conjunto de dominios en temas de educación. Los portadores de servicios se convierten en agentes educativos y la escuela participativa disminuye los costos de transacción de la sociedad.

2.2. Los fines y contenidos de la educación básica

En quince años la educación básica debería asegurar, principalmente a la población que se encuentra en situación de pobreza y desventaja, el **desarrollo de capacidades esenciales** para comunicarse efectivamente e interactuar con los demás, para continuar aprendiendo durante toda la vida; para lograr un ingreso adecuado al mundo del trabajo y para ser ciudadanos responsables que valoren la solución pacífica de conflictos y la búsqueda de consensos.

Los resultados del primer estudio regional comparativo de lengua y matemática, aunque satisfactorios para algunos países, recomiendan que los países de la Región centren sus esfuerzos en universalizar dos tipos de aprendizajes: i) **la lectura comprensiva y la escritura**, instrumentos indispensables para pensar y aprender a conocer y participar en la reconstrucción de la cultura y la sociedad y ii) **la valoración y práctica del diálogo**, el contraste de opiniones, la libertad para argumentar como instrumentos de las razón y, la participación en proyectos comunes, como bases de una ciudadanía democrática. Sobre estos dos habilidades para iniciarse en la cultura no hay mayor conflicto, sino más bien acuerdo. El informe de evaluación de EPT señala como uno de los desafíos educativos de la Región, mejorar la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo básico.

Respecto a los contenidos de la cultura proponemos que la educación básica posibilite: i) acceder al acervo cultural acumulado y heredado de la humanidad en su búsqueda de mejorar el mundo: a la ciencia, la tecnología, el conocimiento social, las artes...); y ii) situarse y comprender el presente, lo cotidiano, la realidad en que se vive. El aprender a hacer y el aprender a conocer deberán recibir atención equivalente en la educación básica para todos.

El Pronunciamiento Latinoamericano señala, asimismo, un conjunto de valores esenciales para la identidad latinoamericana que deberíamos preservar como el valor supremo de la persona, en sentido comunitario de la vida, la multiculturalidad e interculturalidad, la apertura y valoración de formas de conocimiento que trascienden la racionalidad instrumental, la libertad como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, el trabajo como medio de realización personal, la búsqueda del otro en la construcción de un nosotros.

El componente de desarrollo curricular del proyecto PIEDI pretende formular y sistematizar un curriculum fundamentado en el concepto de competencias. Actualmente el proyecto trabaja con un currículo organizado en torno al logro de 16 competencias. De este modo se espera que los niños y niñas de las tres escuelas desarrollen a lo largo de los seis grados de la educación primaria las siguientes capacidades: (1) comprende y expresa mensajes orales, (2) comprende lo que lee; (3) produce textos; (4) maneja estrategias y hábitos de estudio (5) maneja estrategias de investigación; (6) conoce y cuida su medio; (7) lidera democráticamente; (8) desarrolla una imagen positiva de sí mismo; (9) actúa asertivamente en las relaciones con sus pares; (10) actúa asertivamente con grupos heterogéneos; (11) razona lógicamente; (12) calcula; (13) matematiza situaciones de la vida cotidiana; (14) se expresa y ejercita corporalmente; (15) produce y aprecia diversas expresiones artísticas y (16) maneja la noción de tiempo histórico.

El proyecto promueve las siguientes actividades para el logro de los objetivos en el campo del currículo: (i) programación curricular, (ii) formación docente en desarrollo curricular, (iii) monitoreo del currículo y de su aplicación; (iv) servicios de asesoramiento para los maestros en asuntos relacionados con el currículo, (v) evaluación continua de la implementación del mismo, (vi) entrega de materiales de enseñanza organizados según las necesidades de cada grado; (vii) un taller anual sobre relaciones humanas y autoestima para los profesores de las escuelas del proyecto, (viii) un taller anual para ayudar a los profesores a mejorar las capacidades o habilidades sociales de sus alumnos, su autoestima y la solución de conflictos y disciplina en el aula.

Esta experiencia como muchas otras recomiendan que los maestros participen activamente en la definición de los fines y contenidos de la educación. Ello supone comprometerlos en procesos de cambio para superar viejas prácticas y actitudes dogmáticas inculcadas por la escuela tradicional y la cultura autoritaria que desalienta la curiosidad o el espíritu crítico en las personas. Nuestras sociedades requieren de maestros cultos que contribuyan en este esfuerzo inmenso, intenso y sostenido de desarrollo equitativo de aprendizajes básicos para la vida, en toda la población pero especialmente en la más pobre. Por lo tanto la formación docente inicial y continua de docentes debe ocupar un lugar preponderante en las políticas de fomento de la calidad, de corto y largo plazo.

2.3. Los procesos y medios para enseñar y aprender

Las críticas a la enseñanza tradicional son abundantes y bastante difundidas. Entre los principales obstáculos para innovar los procesos pedagógicos en las escuelas está la formación tradicional de los maestros y sus bajos salarios que no atraen a la docencia a los más dotados. Como mejorar la calidad de la formación docente inicial es una tarea de largo plazo, algunos gobiernos han optado por privilegiar la elaboración de textos con instrucciones precisas para que los alumnos desarrollen experiencias de aprendizaje. A la base de esta opción está la percepción de que muy pocos maestros han participado en un proceso de aprendizaje activo, se espera demasiado de la actuación del maestro, entre ello, que done demasiado tiempo extra.

Es muy poco el tiempo que el otorga al alumno para que aprenda, por ello es deseable un aumento sustantivo del número de horas de estudio en los establecimientos educativos y que los procesos pedagógicos se caractericen por reconocer la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, por seleccionar contenidos flexibles y pertinentes a sus necesidades educativas; por estimular el trabajo en equipo de directores y profesores; hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes de participar, junto a sus maestros, padres y comunidad, y estimular el desarrollo de capacidades para una gestión escolar con autonomía y responsabilidad por sus procesos y resultados.

La siguiente propuesta de Foro Educativo resume bien lo que habría que hacer para transformar los procesos pedagógicos en la escuela: transformar los términos de relación maestro -alumno, maestro - autoridad, maestro - padre de familia; redefinir los conceptos de enseñanza y aprendizaje como procesos interactivos orientados al mejoramiento de la acción personal y de la convivencia y el aprendizaje como un proceso activo que los propios alumnos deben aprender a controlar y conducir en forma autónoma a través de la adquisición de habilidades de investigación, de estudio y de comunicación que los capaciten para una constante renovación de sus conocimientos.

Si como se discute en el momento actual, la calidad de la educación se expresa sobretodo en los aprendizajes que logra fomentar un país en las personas y grupos sociales, los procesos (prácticas y medios) encaminados a obtener esos resultados deberían cobrar gran importancia para los responsables políticos de la educación y la ciudadanía en general, quienes querrán procesos consistentes con los fines que persiguen.

La evaluación del currículo y su implementación, lo que incluye a los procesos pedagógicos, debe ser un aspecto central de las estrategias de cambio. El proyecto PIEDI, por ejemplo, aplica pruebas de entrada y salida por grado. Los resultados de estas pruebas son comparados con los resultados de estas mismas pruebas pero aplicadas a un grupo de control, constituido por alumnos elegidos al azar que no participan en el proyecto pero pertenecen a otras escuelas similares del distrito de Independencia. El análisis y discusión de estos resultados por el

equipo docente se convierte así en un aspecto medular de la evaluación de la práctica docente y de formación permanente del profesorado.

Las diversas relaciones educativas que fomenta un proceso pedagógico pueden hoy verse enriquecidas con nuevas tecnologías de la información, libros y otros recursos didácticos que permitan a los y las docentes ayudar a niñas, niños, jóvenes y personas adultas a aprender, desempeñando nuevos roles de mediación, monitoría y asesoría. Como ya lo dijera el estudio de Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, para ello se requiere de políticas de financiamiento, una definición clara del rol de los sectores público y privado en la elaboración, publicación e impresión de materiales educativos, la evaluación de la calidad del contenido de los materiales, su rol a nivel local y los tipos de materiales que deben fomentarse.

Experiencias como las de los Educentros promovida por la ONG EDUCA en el Perú, que establece y gestiona cooperativamente centros de préstamo de recursos (libros, videos educativos, computadoras, herramientas para elaborar materiales didácticos) y prestación de servicios (asesoría, capacitación docente, intercambio entre pares, turismo educativo) para una red de escuelas públicas en un distrito popular de Lima, demuestran que pueden encontrarse formas de atender las enormes necesidades materiales y de formación profesional del profesorado que trabaja en áreas de pobreza.

Asimismo debería estimularse un acción sostenida de los medios de comunicación para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

2.4. Los saberes y decisiones pedagógicas del profesorado

Es indispensable que el Estado y la sociedad empiecen a reconocer social y profesionalmente a los docentes como actores insustituibles de los procesos educativos de calidad, y establezcan políticas concertadas de calificación, mejora de las condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación. Asimismo que realicen profundas transformaciones en la formación inicial de los educadores y la profesionalización docente.

Los docentes y su cultura pedagógica son claves, por ello las autoridades nacionales deberían comprometerlos en la transformación de sus prácticas y mantener un diálogo intenso con los representantes del profesorado y otros agentes de la educación, que son los que llevan los cambios al proceso educativo mismo.

Deberíamos valorizar más las teorías pedagógicas latinoamericanas y no sólo los saberes prácticos y difundir los aprendizajes producto de experiencias de innovación pedagógica en permanente diálogo con el saber docente. Los procesos de cambio de paradigmas, con su especial complejidad, deberán ser valorados y respaldados en el discurso y la práctica política de las mas altas autoridades y principales organismos del Estado.

Basada en experiencias latinoamericanas proponemos fomentar la constitución de **comunidades de pensamiento docente**. Comunidades que deberán construirse intencionalmente en los centros de trabajo, estableciendo relaciones democráticas de intercambio de saberes, cooperación y producción de conocimiento entre sus integrantes, lo que irá generando un modo de pensar y actuar propio sobre la pedagogía.

Una comunidad para ser tal debe compartir valores y una perspectiva sobre sus fines que sustente sus acciones en común. La finalidad de estas comunidades será producir conocimiento e innovación pedagógica que propiciará a su vez el desarrollo profesional de sus integrantes pues los estimularán a pensar y actuar de manera más autónoma y racional.

Imaginamos a estas comunidades involucradas en la deliberación curricular, el planeamiento y la creación de oportunidades de aprendizaje significativo para los docentes en formación - inicial o continua- y asumiendo la reflexión crítica como uno de sus principios pedagógicos. Una reflexión que será crítica si va más allá de la anécdota y la descripción de situaciones de enseñanza. Si discuten las decisiones tomadas en el proceso de formación y evalúan cuan consistentes son éstas con sus teorías o paradigma, si analizan las consecuencias sociales y políticas de sus opciones pedagógicas o de sus respuestas a los dilemas de la enseñanza y la época. Si debaten los resultados sociales de la formación docente que brindan en sus instituciones, por ejemplo, de qué manera contribuyen los centros de formación docente a la construcción de una institucionalidad democrática y la equidad en el Perú. Si muestran disposición a cuestionar sus prácticas, teorías o creencias sobre la enseñanza y la formación docente.

Imaginamos también a esas comunidades debatiendo las posibilidades y limitaciones de enfoques en competencia respecto la formación de los profesores de educación inicial, primaria, secundaria o de educación técnica, debatiendo las políticas de Estado que regulan la formación docente o los valores que deben primar en la formación del profesorado en el Perú.

Es necesario y posible, asimismo, organizar sistemas apropiados de comunicación que brinden a la ciudadanía, el profesorado y a los que toman decisiones de política educativa, información permanente y relevante sobre lo que se logra aprender en la educación básica, así como sobre las necesidades básicas de aprendizaje y los diversos procesos que se desarrollan para alcanzarlas.

2.5. La gestión pedagógica local

En quince años se debe haber descentralizado la gestión educativa lo que ha permitido lograr una participación significativa de la comunidad en la supervisión y gestión pedagógica local. Para ello se habrá dado especial importancia a la

búsqueda de nuevos recursos para la educación y al mejoramiento de la distribución de los existentes.

Para aumentar la capacidad institucional se han acrecentado los recursos del gobierno central destinados a la educación, formulado programas de finalidades muy precisas como la mejora de la formación docente inicial, la formación en el trabajo para maestros y administradores, elaboración de normas de rendimiento y sistemas de evaluación regionales o nacionales para determinar el rendimiento de los estudiantes (y de las escuelas), todo lo cual requiere la atención y la intervención del gobierno central o regional.

Como ha propuesto Manuel Iguiñiz para el caso peruano, una nueva descentralización requiere incorporar al ejercicio del poder de decisión a agentes sociales y políticos excluidos en la actualidad, generar capacidades de gestión y currículos locales y promover los planes locales de desarrollo educativo con participación municipal y social creciente y realizar los Planes Locales para la Infancia. Además constituir otras instancias de participación democrática de la sociedad en la educación como el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Municipales de Educación. En las zonas rurales habrá que fortalecer y democratizar las escuelas, planificar la mejora de las escuelas unidocentes y multigrado incompletas con participación de las redes escolares rurales.

Igualmente se requiere organizar sistemas apropiados de monitoreo y evaluación que consideren las diferencias individuales y culturales, basados en estándares de calidad acordados nacional y regionalmente y permitan la participación en estudios internacionales.

2.6. La investigación pedagógica

Se requiere incentivar la investigación en ciencia y tecnología en la región, la investigación educacional y la reorientación de sus prioridades. José Rivero propone como núcleos de investigación educativa en la Región: la calidad ligada a la equidad educativa, la descentralización de decisiones, la pertinencia educativa, la dimensión pública y privada de la educación, el estatus y desempeño profesional docente.

En el campo propiamente pedagógico, la investigación sobre el currículo es, por ejemplo, escasa y se refiere sobretodo a su naturaleza conflictiva, dejando de lado el análisis de su pertinencia o de su adecuación a la cultura de los sujetos a los que va dirigido, entre otros criterios para evaluarlo. Tampoco se promueven estudios sobre las formas de intervención de los poderes públicos en el currículo cuando éste se desarrolla en un sistema educativo descentralizado.

Proponemos, por ejemplo, investigar el nuevo sentido común sobre los procesos pedagógicos que las reformas intentan inducir entre los agentes educativos, principalmente los maestros, así como las políticas y estrategias que

vienen empleando para estimular el tránsito de viejas a nuevas prácticas pedagógicas.

El fomento de la investigación pedagógica es fundamental para el desarrollo de la educación en la Región y en cada país. Cuando no se dispone de oportunidades para investigar, debatir y sistematizar la propia experiencia, domina el empirismo o se acude a propuestas de organismos internacionales, asumiendo que los resultados de investigaciones realizadas en otras realidades educativas y culturales se aplican también a la nuestra o generalizando medidas que resultaron exitosas en condiciones distintas, sin haberlas experimentado previamente o evaluado nuestras capacidades endógenas para conducirlas. Acabamos así asimilando concepciones y estrategias que no parte de una mirada a la propia realidad.

La actitud pragmática que descarta la reflexión cuidadosa y la consulta en aras de la urgencia y el impacto, no debería dominar en el manejo de la educación pública. Necesitamos, por el contrario de una política que aliente el estudio, la experimentación, la evaluación y la consulta como procesos útiles para definir cambios en las políticas, cambios que afectarán la educación básica de millones de personas.

3. ACTORES Y CONDICIONES PARA EL CAMBIO PEDAGÓGICO.

En el transcurso del documento hemos mencionado a los actores de los que depende el cambio pedagógico. Veamos qué condiciones pueden facilitarlos.

El mayor o menor éxito en la transformación de las prácticas pedagógicas en nuestros países se explica por diversas razones, entre ellas, el concepto de calidad subyacente en los proyectos de reforma, los intereses de legitimación política de los grupos que las conducen, las relaciones de negociación o conflicto con las organizaciones del profesorado, el grado de desarrollo del pensamiento pedagógico, o en último término las restricciones presupuestales.

Para elevar la calidad de la educación se requieren movilizar estrategias y recursos que apoyen los esfuerzos nacionales. Uno primero e indispensable es el que el Marco de Acción de Dakar enuncia como sigue: reducir la pobreza proporcionando un alivio más inmediato, profundo y amplio al pago de deuda y/o condonación de la misma, sumado a un compromiso serio con la educación básica.

Otras condiciones importantes ya han sido remarcadas: Generar consensos usando información adecuada, aumentar la financiación por parte del sistema público y privado para llegar a un 6 ó 7% del PNB, redistribuir adecuada y equitativamente los recursos entre los diversos niveles y dar atención a los insumos verdaderamente fundamentales.

Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores, es otra política y condición indispensable para el cambio pedagógico.

Finalmente, nos sumamos a la convocatoria que hace el Pronunciamiento Latinoamericano a nuestros gobiernos y sociedades a recuperar el liderazgo y la iniciativa en materia educativa, a desarrollar una masa crítica de profesionales y especialistas de la máxima calidad, y a consolidar una ciudadanía informada capaz de participar significativamente en el debate y la acción educativa.

Referencias bibliográficas

CARNOY, Martin & DE MOURA CASTRO, Claudio. *El escenario de las políticas educativas de los noventa. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* EN: Revista Propuesta Educativa Nº 17, FLACSO, Buenos Aires, diciembre de 1997, pp. 6-30.

CASTILLO, Marta. *Formación de maestros ¿Una clave excluida?* En: Educación para Todos. Balance de una Década. Lima, Foro Educativo y Ayuda en Acción, 2000.

DE PUELLES BENITES, Manuel. *Política de la educación. Viejos y nuevos campos de conocimiento*. En: Revista de Ciencias de la Educación Nº 176-179, abril - setiembre, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1998

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La Educación encierra un tesoro.* México, Ediciones UNESCO y Correo de la UNESCO, 1997.

GIMENO SACRISTAN, José. *Cambios culturales y profesorado.* En Libro de Ponencias del I Congreso Internacional de Formación de Formadores. Cusco, Instituto Superior Pedagógico La Salle y GTZ, 2000.

FILMUS, Daniel. *Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora*. En: Los condicionantes de la calidad educativa. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1995.

Foro Educativo. *Bases para un Proyecto Educativo Nacional*. Versión resumida y articulada. Lima, Foro Educativo, 1994

GORRITI Luis Carlos, MIRANDA, Arturo y PACHECO, Gonzalo. *Cuánto cuesta una educación básica de calidad en el Perú*. Lima, Foro Educativo y PREAL, 2000.

IGUIÑIZ, Manuel. *La educación primaria en la política educativa peruana.* En: Educación Primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los Países Andinos. Lima, Tarea, 2000.

McLAUCHLAN de ARREGUI, Patricia & ACOSTA de QUIJANDRIA, Laura. *Perú 2010: El Futuro ya no es como antes*. Lima, GRADE, 1988.

Marco de Acción de Dakar. Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación de Dakar, Senega, 26-28 de abril del 2000. En: Campaña de Educación en América Latina. Por una Educación para Todos. México, CEAAL y Ayuda en Acción, 2000.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *La enseñanza como posibilidad del pensamiento.* En: Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, 1990.

MONCLUS, Antonio & SABAN, Carmen. *La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la Unesco*. Madrid, Fondo de Cultura Económica/ Ediciones UNESCO, 1997.

OEA. Educación en las Américas. *Calidad y equidad en el proceso de globalización.* Organización de Estados Americanos, Secretaría General, 1998.

PALACIOS, María Amelia. *Del poder de cambiar nuestra práctica docente*. En: Libro de Ponencias del I Congreso Internacional de Formación de Formadores. Cusco, Instituto Superior Pedagógico La Salle y GTZ, 2000.

PALACIOS, María Amelia y PAIBA, Manuel. *Consideraciones para una política de Desarrollo Magisterial*. Lima, Foro Educativo, 1997.

PERÚ: *Informe Nacional de Evaluación. Educación para Todos 2000*. Lima, Comisión Nacional de Evaluación y Comisión Peruana de Cooperación con la UNESCO. Lima, 2000.

Pronunciamiento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de la Educación (Dakar 24-28 abril,2000) En: Campaña de Educación en América Latina. Por una Educación para Todos. México, CEAAL y Ayuda en Acción.

Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia. *Evaluación externa del proyecto*. Lima, Grupo Carsa Orión, 1998.

Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI). *La salud de los niños más allá de las cifras*. En: Recreando Año 2, Nº 2, Lima, setiembre de 1999.

RIVERO, José. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima, Ayuda en Acción y Tarea, 1999.

SAAVEDRA, Jaime y FELICES, Guillermo. *Inversión en la calidad de la educación pública en el Perú y su efecto sobre la ferza de tabjo y la pobreza*. Banco Interamericano de Desarrollo y GRADE, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. *The Future of Education in Latin American and the Caribbean:first results*. Documento de trabajo, agosto del 2000.

SHIEFELBEIN, E. CORVALAN, A.M., PERUZZI, S., HEIKKINEN, S. & HAUSMANN, I. *Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, 1980-1994*. En: Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Nº 38., Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de UNESCO, diciembre 1995.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia. Chile, UNESCO/UNICEF, 1993

TIRAMONTI, Guillermina. *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. EN: Revista Propuesta Educativa Nº 17, Buenos Aires, FLACSO, diciembre de 1997.

TORRES, Rosa María. *Educación para Todos: La propuesta, la respuesta*. En: Educación Primaria al final de la Década. Políticas Curriculares en el Perú y los Países Andinos. Lima, Tarea, 2000.

UNESCO/OREALC. Informe Subregional de América Latina. *Evaluación de Educación para Todos en el año 2000*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de UNESCO, 2000.

WOLFF, Laurence, SCHIEFELBEIN, Ernesto, VALENZUELA, Jorge. *Mejoramiento de la claidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el siglo XXI*. Programa de estudios regionales del Banco Mundial, 1993